

Evidenzbasiert gegen Mobbing handeln – aber wie?

Mechthild Schäfer, Hannes Letsch & Klaus Starch, LMU München

Die PISA Ergebnisse aus Frühjahr 2017 sind wenig erbaulich. Prävention und Intervention gegen Mobbing scheinen in Deutschland nicht das zu leisten, was wünschenswert wäre. Was wäre wünschenswert? Wohl, dass alles, was mit viel Engagement und Energie implementiert wird, auch Erfolge zeigt. Aber was bedeutet es, gegen Mobbing erfolgreich zu sein? Mit Teilen einer Klasse zu arbeiten, damit ein Schüler¹ – das Opfer – weniger leidet oder noch mehr? Selbstverständlich sollte Kindeswohl an wichtiger, wenn nicht der wichtigsten Stelle stehen, aber wenn Mobbing passiert, machen alle mit – und viele sind betroffen. Und die ehernen demokratischen Prinzipien „Die Würde des Menschen ist unantastbar!“ oder „Jeder hat ein Recht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit und körperliche Unversehrtheit!“? Die einen lernen, dass man dagegen ohne schwerwiegende Konsequenzen verstoßen darf. Andere lernen, dass man mit Popularität in der Klasse dafür belohnt wird, wieder andere, dass ihr Bemühen, die Würde und Unversehrtheit des Opfers zu schützen keine ungeteilte Unterstützung erfährt und wieder andere erleben Mobbing als extremen Stress - weil sie das Leid des Opfers erkennen und fühlen, gerne helfen würden, aber sich nicht trauen und es sich nicht zutrauen. „Demokratisches Miteinander erleben und erlernen wäre `ne coole Alternative?“

Nicht alles, was gut gemeint ist oder humanistischen Vorstellungen entsprechend funktionieren sollte, ist deshalb wirkungsvoll. Aus gutem Grund sollte eine Evaluation des Erfolgs z.B. nicht von denen durchgeführt werden, die ein Programm umsetzen. Dass dem Begriff Evaluation im Bewusstsein vieler immer auch etwas von Kritik anhaftet, ist zudem wenig zielführend und kontraproduktiv, wenn so die Chance auf Veränderung auf der Strecke bleibt. Veränderung wäre eine optimierte Anpassung der Aktionen an das Problem, dem begegnet werden soll – mehr von dem was gut läuft weniger von dem, was nicht wirkt (De Shazer & Berg, 1997). Im Fall von Mobbing weisen die Metaanalysen über die Evaluationen der großen Interventionsstudien (Ttofi & Farrington, 2011; Polanin, Espelage & Pigott, 2012) stark in Richtung schulumfangsweiter Konzept (Whole School Approach) um die Nachhaltigkeit von Intervention/Prävention zu sichern und Mobbing wirkungsvoll einzudämmen, wobei auch Intervention präventiv wirken soll.

¹ Zwecks der besseren Lesbarkeit haben wir Schüler als Funktionsbegriff beibehalten – politisch korrekte Formulierungen könnten die Aktualität bestehender Herausforderungen zu leicht vernebeln.

Wo liegen die Grenzen des No-Blame Konzepts, wo Chancen?

Als sich Tony Blair im November 2005 vor dem House of Commons geschockt darüber äußerte, dass von der britischen Schuladministration ein Ansatz gegen Mobbing empfohlen wurde, der nicht straft, nannte er das „gefährlich und waghalsig“. Der Ansatz wurde daraufhin zunächst aus den Anti-Bullying-Richtlinien des zuständigen Ministeriums gestrichen. Inzwischen ist Gelassenheit und die Einsicht eingeleuchtet, dass es wenig hilfreich ist, konfrontative und nicht-konfrontative Ansätze weiter kontrovers zu beurteilen. Die Kontroverse hat aber konstruktiv beigetragen, wertvolles Wissen über Intervention zu generieren, was gemeinsam mit der aktuellen Forschung ein neues Bild ergibt.

So wurde in Finnland im Rahmen des landesweit implementierten und schulumfangreichen Interventions-/Präventionsprogramms KiVa ein konfrontativer und ein nicht-konfrontativer Ansatz verglichen. Den KiVa-Schulen wurde nach dem Zufallsprinzip ein Ansatz zugeordnet, um ihn jeweils nach dem entsprechenden Training im Bereich der individuellen Intervention einzusetzen. 65 Schulen nahmen teil und 339 Mobbingfälle mit 314 gemobbten Schülern aus den Jahrgangsstufen 1-9 konnten ausgewertet werden. Positive Effekte wurden sowohl in der Grundschule wie für höhere Jahrgangsstufen nachgewiesen und der konfrontative Ansatz war entweder genauso effektiv, effektiver aber niemals weniger effektiv als der nicht-konfrontative Ansatz. Dass ein non-konfrontativer Ansatz bei jüngeren Kindern tendenziell effizienter wirkte, mag nach Meinung der Autoren der Studie darauf zurückzuführen sein, dass ein (geschaffenes) Bewusstsein für das Leid des Opfers das Verhalten jüngerer Schüler beeinflusst, die nicht immer die Konsequenzen ihres Handelns bei Mobbing absehen können. Im Gegensatz dazu war in den höheren Jahrgängen ein konfrontativer Ansatz erfolgreicher um Mobbing zu stoppen, weil die klare Ansage, dass jemand oder mehrere ursächlich für das Leid des Opfers verantwortlich sind, Klarheit darüber schafft, dass dieses Verhalten in Zukunft nicht akzeptiert wird. D.h. dort, wo die Akteure bewusst ihre soziale Macht missbrauchen und ein Opfer instrumentalisieren, um Dominanz und Popularität in der Klasse/Gruppe zu erlangen, ist der Versuch Empathie für das Opfer zu erwecken, oft obsolet und ein Eindämmen von Mobbing eher mit direkten Interventionsstrategien zu erreichen. Hatte Mobbing erst begonnen (weniger als zwei Monate) war die direkte (konfrontative) Intervention überlegen, aber wenn ein Kind schon länger Opfer war, war der Effekt beider Ansätze vergleichbar. Dass hingegen bei chronischem Mobbing der konfrontative Ansatz weniger effizient war mag z.B. dadurch erklärbar sein, dass ebendieser auch zuvor schon erfolglos eingesetzt worden war.

Die hohe Erfolgsquote von fast 80 % bei der individuellen Intervention diskutieren Garandeau, Poskiparta & Salmivalli (2014) außerordentlich kritisch.

- Sowohl der konfrontative wie der nicht-konfrontative Ansatz waren nur eines von vielen Elementen im schulumfangsden KiVa-Programm, das auf Schul-, Klassen- und Individualebene arbeitet.

Innerhalb dieses Gesamtprogramms beweist es trotzdem, dass die Intervention von Erwachsenen Einfluss hat. Über die Größe des Effekts sind aber keinerlei Rückschlüsse möglich.

- Dass die beteiligten Lehrer die Opfer-Informationen zur Veränderung dokumentierten, wird klar als Schwäche benannt.

Wie weit also sozial erwünschte Antworten (z.B. um dem Lehrer zu gefallen) zu der hohen Erfolgsrate beitragen, ist ebenso schwer abzuschätzen wie der Anteil am Effekt, der durch die Integration des Vergleichs in einen Whole School Approach getragen ist (s.o.).

- Von allen beteiligten Projektschulen gaben 44% keine Rückmeldung zum Erfolg der untersuchten Intervention, d.h. über 208 Mobbingfälle mussten aus dem Methodenvergleich ausgeschlossen werden. Denkbar ist, dass hier der Erfolg eher negativ war und auch deshalb die hohe Erfolgsrate im Vergleich der beiden Ansätze zur Intervention auf individuellebene eine deutliche Überschätzung darstellt.

Darüber hinaus merken die Autoren an, dass beide Ansätze auf fast alle Formen von Mobbing einen Einfluss hatten - außer auf soziale Ausgrenzung. Es ist deutlich leichter zu intervenieren, wenn Verhalten abgestellt oder unterlassen werden soll, als Verhalten aufzubauen oder Beziehungen zu rekonstruieren, deren Destruktion zur Degradierung eines Schülers eine soziale Funktion innerhalb der gesamten Klasse/Gruppe erfüllt hat.

Jeder in der Klasse ist beteiligt, wenn Mobbing stattfindet

Die Forschung der letzten 20 Jahre identifiziert Mobbing als Gruppenphänomen: Nicht Täter und Opfer, sondern die gesamte Klasse steht im Fokus, wenn neun von zehn Schülern auf Basis von Mitschülerberichten beim Mobbing eine distinkte Verhaltenstendenz (Rolle) zugeordnet werden kann.

- Es überrascht daher wenig, wenn laut der Metaanalyse über die Evaluation von Interventionen diejenige Intervention, die aus der Klasse selbst kommt, als effizienteste Maßnahme gegen Mobbing identifiziert wird (Polanin et al., 2012)

Das Streben nach Dominanz und Status motiviert den/die Täter, denen Assistenten hilfreich aber als „Wasserträger“ zur Seite stehen während Verstärker durch Beifall und Anfeuern eine Deutung der Mobbinghandlungen als „innerhalb der sozialen Norm der Klasse“ geben. Ungefähr ein Drittel der Klasse agiert somit eindeutig. Diese Gruppe der Probullies verbindet eine positive Haltung zu

Mobbing, die Gruppenmitglieder sind mit hoher wechselseitiger Akzeptanz untereinander gut vernetzt und alle verstärken das Leid des Opfers, was ohne Chance, sich selbst aus der Rolle zu befreien, instrumentalisiert wird. Deshalb wird Mobbing als funktionales Verhalten klassifiziert: Es ist kein Konflikt, nicht mal die personalisierte Absicht jemanden zu schaden – allein das Motiv, eine besondere, dominante Position in der Klasse einzunehmen und diese Position von den Mitschülern zugestanden zu bekommen, ist das Ziel. Dabei sind Täter nicht besonders beliebt, aber hoch populär, d.h. sie können sich alles erlauben und zeigen viel Talent, ihre Aggression gegen das (am besten geeignete) Opfer als normenkonform erscheinen zu lassen, während jedweder Versuch des Opfers, ebendieser Rolle zu entkommen strategisch und rhetorisch geschickt lächerlich gemacht wird, was in der Klasse zu noch mehr Ablehnung des Opfers führt. Wie kommt es dazu?

Wer wirklich cool ist, traut sich was

„For teens who become adolescence-limited delinquents, antisocial behavior is an effective means of knifing-off childhood apron strings and of proving that they can act independently to conquer new challenges“ (Moffitt, 1993, S. 688, nach Erikson, 1960). Anders als vor der Pubertät, rücken antisoziale Verhaltensweisen in der Pubertät ins Zentrum der Peer-Aufmerksamkeit und erleben in dieser Phase einen Deutungswandel: Das Brechen der sozialen Norm fungiert als Mittel zur Erlangung der sozialen Ressource Macht und demonstriert autonomes Agieren (Moffitt, 1993). Entsprechend verlieren nicht-delinquente Peergroups bis zum 17. Lebensjahr an Mitgliedern und erst die 18-Jährigen verknüpfen antisoziale Verhaltensweisen wieder mit mangelnder sozialer Kompetenz zur Freundschaftsbildung wie auch mit mangelnder Loyalität. Täter sind also nicht nur cool und clever, sondern sie sind vernetzt mit Gleichdenkenden in der Klasse und erhalten viel Aufmerksamkeit – warum sollten sie sich auf Veränderung einlassen?

Die meisten finden Mobbing doof, aber fast alle machen mit

Fragt man Schüler nach ihrer Meinung zu Mobbing, argumentieren viele, dass man dringend etwas dagegen unternehmen müsste. In der eigenen Klasse aber geraten viele in die Zwickmühle zwischen zwei Entwicklungsaufgaben: Identitätsentwicklung und soziale Anpassung. Die Identitätsentwicklung, die auch moralisches Wahrnehmen und Handeln umfasst ist ebenso bedeutsam wie die Fähigkeit zur sozialen Anpassung, die verlangt soziale Normen der Gruppe zu erkennen und als Teil der Gruppe entsprechend zu agieren. Pluralistische Ignoranz („Wenn die anderen nichts unternehmen, wird’s schon so schlimm nicht sein!“) und Verantwortungsdiffusion („Die anderen könnten ja genauso gut was unternehmen!“) unterstützen gruppenspezifische Prozesse, weil man sich im Sinne sozialer Anpassung an den anderen orientiert. Nur ein starkes Statement, das unmissverständlich klarlegt, dass Mobbing an der Schule und in der Klasse nicht akzeptiert wird, löst das Dilemma, weil jeder realisiert, dass Mitmachen, aber auch Zuschauen und Nichtstun keiner individuellen moralischen Entscheidung bedarf. Wenn alle an einer Schule dieses Bekenntnis gleichermaßen ernst nehmen,

jeder weiß, was Mobbing ist, es erkennt und weiß was zu tun ist, ist ein gutes Fundament für Mobbingprävention geschaffen. Einzelne Gruppen und Schüler in die Verantwortung zu nehmen mag punktuell geeignet sein, um die Empathie zu schaffen. Eine Klasse begreift so aber nicht, welchen Einfluss, wieviel Gestaltungsmacht und Gestaltungsspielraum sie hat, damit sich Mobbing in ihren Reihen nicht durchsetzen kann.

Eine Mehrheit gegen Mobbing schaffen

Verteidiger handeln offenbar intrinsisch motiviert, wenn jemand in Not ist. Ungefähr ein Viertel der Kinder einer Klasse schreiten ein, holen Hilfe und trösten, wenn jemand degradiert und beschämt wird – berichten die Mitschüler. Und die Außenstehenden? Diese in etwa ebenso große Gruppe stehen direkt dabei, wenn Mobbing passiert, und tun nichts oder drehen sich weg, gehen „aus dem Feld“? Damit unterstützen sie die, die aktiv mobben, weil ihr Nichtstun als stille Akzeptanz gedeutet wird. Das Opfer erlebt sie als die, die auch nicht helfen, die quälende Situation und zunehmende soziale Isolation zu ändern.

Neuere Forschung zeigt, dass die empathische Wahrnehmung es Verteidigern und Außenstehenden gleichermaßen ermöglicht, die Perspektive des Opfers einzunehmen und deren Leid zu erkennen (Eisenberg, 2014). Verteidiger reagieren aktiviert, „sympathisch“ und helfen. Wenn man aber „empathisch“ das Leid der Opfer als persönliches Leid („Personal Distress“) und damit aversiv spürt, folgen Verhaltensweisen wie „die Situation verlassen“, „Wegschauen“ und „Nichtstun“ als Folge einer starken hormonellen Reaktion (Adrenalin, Cortisol), die aktives Handeln und damit auch prosoziales Verhalten gut der Hälfte der Außenstehenden blockiert. Die Zivilcourageforschung beschreibt das identische Phänomen für Notfälle im Alltag und gibt Leitlinien, wie Helfer „Herumstehende“ ins Boot holen können: Direkt ansprechen und mit Unterstützungsaufgaben betrauen. Durch aktives Handeln wird eine Alternative geboten, die zumindest Potential enthält der weiteren Stabilisierung der präpotenten Reaktion (Nichtstun, wegschauen) entgegenzuwirken. Außenstehende könnten so niederschwellig üben, ihre vorhandene Unterstützungsbereitschaft in Aktion umzusetzen und in kleinen Schritten Selbstwirksamkeitserfahrungen aufbauen.

Schlussfolgerungen

- Die Dynamik, die Mobbing vorantreibt, garantiert zugleich die Stabilität des Systems Mobbing. Erfahren und Begreifen, wie aus einer extrinsischen Initialzündung (durch den/die Täter) eine intrinsisch motivierte Bewegung wird, ist der Startpunkt für gute und nachhaltige Mobbingprävention.
- Dazu gehört auch zu erleben, wie eigene Verhaltenstendenzen in der Interaktion wirken und das der Effekt im Gefüge der Wechselwirkungen in der Klasse manchmal gegenläufig zu dem ist, was beabsichtigt war. „Ich mache doch gar nichts“ wirkt unterstützend auf die Probullies

(Wahrnehmung: stillschweigende Akzeptanz) nervt die Verteidiger (Wahrnehmung: „Mit dem/denen ist kein Blumentopf zu gewinnen!“) und lässt das Opfer hilflos (Wahrnehmung: „Der/die helfen auch nicht!“).

- Wirksame und nachhaltige Intervention darf deshalb nicht bei einer extern moderierten Anleitung im Interesse des Opfers stehenbleiben, sondern braucht die Mitwirkung der ganzen Klasse und einen entschlossenen Kontext (Whole School Approach), der jeden Einzelnen darin stärkt, seine individuellen Maßstäbe bei Mobbing nicht der Orientierung an der Gruppe unterzuordnen.
- Erst wenn Mobbing als „starke Situation“ wahrgenommen wird, also (1) ein kurzes Innehalten die emotionale Aktivierung erlaubt, so dass (2) die Mobbingereignisse komplett ins Bewusstsein transferiert werden, verhindert das, dass viele sich **automatisch** verhalten, die Situation nicht empfinden und so gar nicht realisieren, was eigentlich gerade passiert.
- Kinder verhalten sich in der Regel fair miteinander (Krappmann & Oswald, 1990). Die Deutungshoheit über die Normen im sozialen Miteinander sollte nicht Tätern, mittels geschickter Manipulation dieser Gruppennormen, aber auch nicht Externen überlassen werden, wenn/weil das aktive Gegengewicht pädagogisch Verantwortlicher fehlt. Die Mehrheit der Klasse „tickt“ hier intuitiv „richtig“. Wer diese Ressource nutzt, unterstützt ein gesundes Bewusstsein, dass der Missbrauch sozialer Macht nicht funktionieren muss, wie man wirksam dagegen agieren kann und dass man als Mehrheit Mobbing unterbinden kann.

Die Readjustierung gruppendynamischer Prozesse ist nicht leicht. Die, die die Normen beeinflussen haben ein starkes Motiv, sich ihre Macht nicht nehmen zu lassen, die Kräfteverhältnisse in der Klasse gelten oft schon über längere Zeit und geben mehr Sicherheit als Veränderungen, deren Ausgang erst erprobt werden muss. Zur Implementation von Mobbingprävention (auch über den Weg der Intervention) kann daher schulpsychologische Fortbildung und Prozessbegleitung ebenso sinnhaft wie zielführend sein.

Literatur

Eisenberg, N. (2014). Empathy-Related Responding: Conceptualization and Relations to Moral Functioning, unter: <https://cast.itunes.uni-muenchen.de/vod/clips/N1UmrAXqax/flash.html> (abgerufen am 08.01.2016).

Garandeau, C. F., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2014). Tackling Acute Cases of School Bullying in the KiVa Anti-Bullying Program: A Comparison of Two Approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42 (6), 981 – 991.

Krappmann, L. & Oswald, H. (1990). Sozialisation in Familie und Gleichaltrigenwelt: Zur Sozialökologie der Entwicklung in der mittleren Kindheit, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, 147 – 162.

Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review*, 100 (4), 674 – 701.

Polanin, J. R., Espelage, D. I. & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystanders Intervention Behavior. *School Psychology Review* 41 (1), 47 – 65.

Steve de Shazer & Insoo Kim Berg, 1997: [*What works? Remarks on research aspects of Solution-Focused Brief Therapy*](#). *Journal of Family Therapy*, 19, 121-124.

Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.